

тей, текстов и др., призваны поддерживать постоянный интерес к дисциплине, стимулировать профессионально-познавательную самостоятельность студентов в изучении материала, а также усиливать мотивацию изучения языка.

В октябре 2015 г. в рамках дипломатических чтений на 1 курсах специальностей «Лингвострановедение» и «Международные отношения» был проведен конкурс презентаций и ряд викторин под общей темой «*Britain in words and pictures*». При выборе темы студенты руководствовались собственными интересами и наклонностями. В конечном итоге были представлены презентации о различных сферах жизни Великобритании: образование, медицина, промышленность, гражданская активность молодежи, фестивали и праздники, национальные блюда, традиции и обычаи, ночная жизнь городов, шопинг, достопримечательности, замки, легенды, герои фольклора, кинематограф, особенности национального характера и др.

Выступления студентов чередовались с увлекательными викторинами: «Важные даты и юбилеи 2015 г. в Великобритании», «Блюда британской кухни», «Культура Великобритании», «Британская королевская семья в фотографиях». Живой интерес вызвала викторина о знаменательных и памятных датах в 2015 г. в Великобритании. Такие творческие задания не только позволяют расширить лексический запас, но и способствуют развитию личности студента, его эрудиции и формированию социокультурной компетенции. Организация и проведение подобного рода мероприятий позволяет реализовать индивидуальный подход к обучению, так как студенты в процессе поиска материала и подготовки проекта либо викторины работают под руководством преподавателя, который осуществляет индивидуальную консультацию.

В презентациях и викторинах студенты использовали иллюстративный, графический, видео и другой материал, что придавало яркость и индивидуальность работе, подчеркивало творческий подход и заинтересованность составителя.

В конце мероприятия были присуждены призы наиболее отличившимся студентам в трех категориях: «Лучшая презентация», «Лучшая викторина» и «Лучший знаток Великобритании». Такая соревновательность и поощрение также повышают познавательную активность в изучении иностранного языка, дают мотивационный толчок для участия в будущих проектах и конкурсах, в том числе и студенческих конференциях.

Наряду с познавательным компонентом такие конкурсы и мероприятия дают возможность студентам приобрести и расширить лингвострановедческие знания, учат анализировать и синтезировать оригинальную литературу страноведческого содержания, давать необходимый комментарий, а также компилировать сведения из разных источников.

В современных условиях активизация познавательной активности формирует у студентов потребность в знаниях, помогает овладеть приемами самостоятельного исследования, анализа и представления материала, столь необходимых для будущей профессиональной деятельности.

О НЕОБХОДИМОСТИ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ АСПЕКТА «ОБЩЕЛИТЕРАТУРНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

Позняк Г. В., доцент, Ромашко З. М., старший преподаватель

Курс обучения иностранному языку на гуманитарных отделениях факультета международных отношений построен по аспектному принципу, т. е. в рамках двух программ — обучение языку специальности и обучение общелитературному языку, которые, в целом, решая свои специальные задачи, взаимно дополняют друг друга. Содержанием аспекта общелитературного языка является систематизация, стабилизация и дальнейшее развитие широкого спектра языковых и речевых навыков, с которыми студенты приходят на факультет, и которые служат базой в формировании иноязычной компетенции, обслуживающей профессиональную деятельность специалистов международных отношений и международного права.

Программы учитывают стилистическую разнонаправленность материала и учебных действий обоих аспектов, определяемых экстралингвистическими признаками, характеризующими языковой облик разных функциональных стилей:

- 1) определенная сторона общественной жизни, особая сфера применения, свой круг тем;
- 2) определенные условия общения официальные, неофициальные, непринужденные и т. д.;
- 3) общая установка, главная задача речи.

Очевидно, что подготовку специалистов международных отношений и международного права нельзя ограничивать официально-деловым стилем, поскольку наряду с официально-деловой речью они имеют дело с вопросами политики, пропаганды, общественного мнения, т.е. информацией другого стиля — газетно-публицистического. Более того, в аспекте «Общелитературный английский язык» определенная часть иноязычного материала, как образца, представлена фрагментами художественных произведений или целыми произведениями.

Все эти стили могут быть противопоставлены по таким характеристикам речи, как стандартизованность и индивидуализированность, и по этим характеристикам газетная публицистика занимает промежуточное место между двумя стилевыми антиподами — официально-деловым стилем и художественным стилем речи — и является материалом для обоих аспектов. Но какими бы явными эти противопоставления не были, для методики преподавания иностранных языков важно, чтобы основная масса слов в каждом из этих стилей представлялась нейтральными, межстилевыми словами, на фоне которых и выделяется характерная лексика и фразеология. Именно межстилевая лексика хранит единство литературного языка и объединяет функциональные стили, не позволяя им превратиться в специальные, разные языки. Характерные же слова — общественно-политические и юридические термины и специальные слова, как однозначное выражение понятий и вещей — составляют языковую специфику стиля, определяют его языковой облик. Но регламентированное использование лексики в процессе обучения языку специальности ограничивает возможности этого аспекта в плане полноценного овладения иноязычным словом, поскольку, в силу характера информации, требующей однозначного, прямого представления в лексическом материале, этот аспект оставляет в стороне формирование навыка понимания и продуцирования высказывания, в основе которых лежит механизм иносказания, осуществляемый на базе метафорических и метонимических переносов, и поэтому зачастую студенты неадекватно интерпретируют информацию подобного рода.

Такое ограниченное владение собственным иноязычным лексиконом является объективной закономерностью, если рассматривать это явление в свете теории стадийности развития речи и мышления (Л. С. Рубинштейна, С. Л. Выготского). Но если в процессе овладения родным языком и вторым языком в условиях билингвизма «весь процесс овладения языковыми единицами и формирование лексикона можно представить как последовательное движение от этапа доконцептуального лексикона через стадию псевдоконцептуального лексикона к концептуальному лексикону...» [см.: 5], то академическая практика обучения иностранному языку осуществляется в условиях псевдореального социально-психологического окружения, и здесь представляется необходимым вспомнить о концепции стадийности семантического развития иноязычной речи Ю. Б. Борисова, согласно которой семантическое развитие в иностранном языке по своей психологической сути прямо противоположно семантическому развитию в родном и проходит два этапа: начальный — логико-понятийный, в рамках которого речевая деятельность характеризуется абстрактными объект-субъектными отношениями; и последующий — наглядно-чувственный, характеризующийся отношениями восприимчивости. Вторая стадия предполагает установление непосредственных связей вербальных знаков с субъективными переживаниями индивида. Она не отрицает первой стадии, но как бы надстраивается над первой, изменяя ее качественно. Затянутость первого этапа — явление, тормозящее процесс семантического развития иноязычной речи.

Проблема эта поднималась еще в 1980-е гг. московскими психологами М. Г. Каспаровой и Н. В. Коптевой. В доперестроечный период эта задача частично решалась за счет широкой представленности художественного иноязычного материала в учебниках для специальных вузов гуманитарного профиля под редакцией ведущих отечественных лингвистов В. Д. Аракина, И. Р. Гальперина в рамках интенсивного и экстенсивного чтения. В настоящее время используемые в качестве базовых учебники зарубежных авторов неспециализированного направления представляют художественные тексты в довольно ограниченном объеме и, в основном, с целью иллюстрации того или иного аспекта темы урока, не используя художественной речи для целенаправленного усвоения изобразительно-выразительных возможностей иноязычного слова, так называемой его субъективации изучающим. Именно незаконченное семантическое развитие иноязычной речи требует от аспекта общелитературного языка системы целенаправленных методических действий для формирования недостающих характеристик.

В условиях ограниченного учебного времени и ограниченного представления художественного иноязычного материала, являющегося образцом индивидуализирующего использо-

вания языка, представляется необходимым подойти к вопросу отбора учебного материала и работы с ним по принципу экономии и целенаправленности, т. е. того материала, который наиболее ярко демонстрирует использование слова для иносказания:

1) аллегорические тексты различных художественных жанров малых фабульных форм (сказки, басни, притчи, пародии);

2) различные формы изречения (половицы, поговорки, загадки, заголовки газетных статей и др.), иллюстрирующие использование различных приемов и средств иносказания, тропов.

Такой материал является продуктом словесно-художественного творчества, где слово начинает звучать полифонично (Л. Г. Бабенко, Е. Б. Борисова, Н. С. Валгина, Ю. М. Лотман), т. е. стремится актуализировать все свои языковые потенции [1] и поведение его рассматривается в рамках так называемого лингвопоэтического подхода, который синтезирует в себе элементы лингвистики и литературоведения (вот почему в этом случае в подборе материала важна его эпическая законченность, целостность). Здесь анализ осуществляется на трех уровнях: семантическом, метасемиотическом и метаметасемиотическом [3, с. 89]. На первом уровне слова рассматриваются в их прямом значении; второй предполагает изучение дополнительного, метафорического, образного содержания; третий раскрывает идейное содержание произведения и объясняет использование тех или иных метасемиотических средств, требует обращения к внетекстовым знаниям литературного, культурного и исторического характера. Этот уровень является крайне необходимым для эффективной реализации того направления в обучении иностранному языку, который определяется как «язык через культуру». В его основе лежит «деавтоматизация средств языкового выражения в художественном тексте, и эстетическая направленность слова способствует появлению эффекта смысловой емкости и многоплановости лексической единицы» [2], что в определенном плане раскрывает для воспринимающего ту составляющую значения слова, которую лингвисты определили как внутреннюю форму слова и которая позволяет ему самому поучаствовать в создании новых смыслов. В учебном процессе основная форма работы с таким материалом реферирование, интерпретация, объяснение, которые требуют от обучающихся прежде всего решения определенной проблемной задачи через осмысление произведения, высказывания, что в свою очередь актуализирует и закрепляет весь спектр ассоциативных связей.

Очевидно, что это требует составления специального комплекса упражнений работы со словом, который бы формировал нерегламентированное использование иноязычного слова через словесную игру: «*English at play*» в отличие от «*English at work*» (термины Д. Кристала) [6, р. 105] и который мог бы быть использован как в аудитории, так и вне ее. При этом следует рассматривать словесную игру не как игру в слова, а как «творение смыслов, которые все-таки участвуют в организации жизни» [6], т. е. как одно из средств личностного осмысления действительности через иноязычное слово. Под «игрой словами» понимается особое отношение к слову, предельное внимание к потенциалу разнообразных лексических и синтаксических конструкций и способность трансформировать, порождая новые смыслы. Учитывая такую характерную черту нашего сознания, как метафоричность, мы основываем упражнения на явлении переноса значений, т.е. основном механизме метафоры и метонимии как ведущих тропов. Здесь используются следующие приемы: зрительная реализация метафоры, каламбур, актуализация коннотативных значений слов и др.

Литература

1. Тер-Минасова, С. Г. Вопросы изучения построения речи / С. Г. Тер-Минасова // Вестн. Москов. ун-та. — Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 1998. — Спец. вып. — С. 17—19.
2. Головкина, А. С. Полифония слова в художественном тексте: автореф. ... канд. филолог. наук / А. С. Головкина. — Самара, 2011.
3. Задорнова, В. Я. Восприятие и интерпретация художественного текста / В. Я. Задорнова. — М., 1984.
4. Плеханова, И. И. Пелевин vs Сурков / И. И. Плеханова // Филологический класс. — 2013. — С. 106—115.
5. Уланович, О. И. Системообразующая и концептуализирующая функция языкового знака в становлении сознания / О. И. Уланович // Язык. Культура. Общение: Междунар. науч.-практ. конференция «Международный фестиваль языков», Минск, 16 апр. 2011 г. — Минск: Изд. центр БГУ, 2011. — С. 94—99.
6. Crystal, D. The English Language / D. Crystal. — Penguin Books, 1990.